

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan José Zabala Larrabeiti
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Fechas de recepción y aceptación: 2 de julio de 2011, 25 de julio de 2011

Resumen: El presente artículo pretende dar a conocer la experiencia de un docente en el ámbito de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. A fin de incorporar de manera sistemática las actividades docentes y el diseño curricular adecuado, se han elaborado en los denominados equipos docentes de grado de Maestro de Primaria las guías docentes de cada asignatura, ajustándose a los parámetros indicados por la ANECA y el Ministerio de Educación en los documentos legales y de orientación correspondientes. Con el fin de permitir que cada uno de los docentes dispusiese del necesario margen de libertad de acción, se dejó a la puesta en práctica inicial la concreción de ciertos instrumentos de evaluación dentro de los parámetros acordados y fijados previamente. En el caso que describimos se ha aprovechado la metodología que ciertos docentes ya habíamos puesto en funcionamiento en el plan de estudios 2000 de la diplomatura de Magisterio, ahora en extinción.

Palabras clave: experiencia educativa, guías docentes, metodología.

Abstract: The present article tries to present the educational experience in the scope of the adaptation to the European Space of Superior Education. In order to incorporate of systematic way the educational activities and the suitable curricular design, the ANECA and the Ministry of Education in corresponding legal documents and direction have been elaborated, in the denominated educational equipment of degree of Primary Teacher, the educational guides of each subject, adjusting to the parameters indicated by. In order allow that each one of the teachers had the necessary margin of freedom



of action, the concretion of certain instruments of evaluation within the parameters decided and fixed previously was let to the putting in initial practice. In the case that we described it has taken advantage of the methodology that certain teachers already we had put into operation in the curriculum 2000 of the studies of Teaching, now in extinction.

Keywords: educational experience, teaching guides, guides.

1. INTRODUCCIÓN

Ante la “renovación” propuesta por el “Plan Bolonia”, en todos los departamentos universitarios ha sido necesario adecuar los diseños de formación de los estudiantes a las exigencias legales, y más especialmente en aquellas titulaciones que cuentan con una determinada “ficha técnica legal” publicada en el BOE para ser desarrollada en concreciones diversas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Habitualmente, en los anteriores planes de estudio de la diplomatura equivalente y en el ámbito de asignaturas transferibles (“Lengua española y su didáctica”, “Lengua y literatura española y su didáctica”) a “Lengua oral y escrita” del grado de Maestro en Educación Primaria verificado para la Universidad Católica de Valencia –aquella a la que vamos a referirnos aquí– (Servicio de Comunicación UCV, 2009), se utilizaban los instrumentos de evaluación sin un porcentaje concreto o unificado, siendo la prueba teórico-práctica de conocimientos y procedimientos de final de curso el elemento sobre cuyo resultado (nunca mayor del 90%) se “mejoraba” o no la calificación. En las mencionadas asignaturas, las tareas restantes (el trabajo grupal de campo, las pequeñas actividades grupales de taller en el aula, las evidencias de lectura individual, la asistencia y la participación) servían de modificación de la calificación de dicha prueba *en beneficio de inventario* del estudiante, ya que solo tenían la categoría de obligatorias y, como máximo, el aval de una eventual hipoteca sobre los aspectos de ortografía, puntuación, expresión escrita –y oral–, etc.

Para la asignatura del grado que nos ocupa solo se han tenido que adaptar a las exigencias competenciales de las guías docentes los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Se los ha relacionado con las competencias generales de grado y específicas de módulo-materia valoradas en tramos máximos –ya aceptadas en la verificación del grado–, se les ha otorgado el porcentaje correspondiente para actividad dentro y fuera de aula, se han concretado en actividades y tareas, y se han desarrollado los instrumentos correspondientes de evaluación (véanse los cuadros 1 y 2 en el anexo).



2. DESARROLLO

Sobre estas bases, con la anuencia del Departamento de Filología, se amplió el programa de los grupos de docencia asignados mediante una adenda en la que aparecían especificadas y concretadas todas las variables que, en el respeto al margen adecuado de la impronta de cada docente, no se habían cerrado todavía en el proceso de diseño previo, como puede verse en los cuadros 3, 4 y 5 en el anexo:

- a) La lista de libros de lectura, la tarea de elaboración de ficha de lectura, los tipos y parámetros de evaluación en torno a la lectura de los libros listados y el cronograma de seguimiento y evaluación de la actividad de lectura.
- b) La lista de trabajos de campo de posible elección, las orientaciones formales y de tratamiento de contenidos correspondientes a las tareas de organización, observación, plasmación escrita, presentación oral, etc. en relación con el trabajo de campo, los tipos y parámetros de evaluación del trabajo de campo y el cronograma de seguimiento, presentación, entrega y evaluación de la actividad de observación de campo.
- c) El cronograma de seguimiento y las especificaciones de asistencia, seguimiento, presentación y evaluación de las actividades de taller y su correspondiente portafolio grupal.

A fin de poder llevar a cabo todas las tareas y ser capaz de evaluarlas, había que diseñar un procedimiento que, asignando valores cuantitativos, permitiera establecer un paralelismo con un tipo de consideración cualitativa de las capacidades de los estudiantes al final de la docencia y tras la evaluación global. Se elaboró un estadillo de seguimiento para la asignatura por estudiante. (véanse los cuadros 6, 7 y 8 en el anexo). De esta manera, se llegó a confeccionar un protocolo básico de cuestiones que, con valores discretos, facilitase el procesamiento de los datos obtenidos a lo largo de los procesos de docencia y evaluación (véanse los cuadros 9 y 10 en el anexo).

Como resultado encontramos una completa guía de la actividad que debe ponerse en el ámbito del proceso de aprendizaje y enseñanza de la asignatura. Desde la contribución del docente a la formación y capacitación de los estudiantes (información especial y concreta, orientaciones procedimentales, referencias bibliográficas, protocolos de evaluación, cronogramas, metodología, etc.) hasta la aportación del estudiante de manera individual o grupal tanto a sí mismo, como al resto del grupo clase –incluido el profesor– (cooperación grupal, lecturas, estudio de temas, actitudes, etc.).



En el ámbito actitudinal del “saber ser-estar” y del “saber saber” se incluyó en la presentación de las adendas (ya se había tenido publicado desde el inicio del curso) el resumen de la actividad que la asignatura iba a generar sus exigencias y la necesidad de organizarse tanto de manera individual como de manera grupal del estudiante en todo ese proceso (véanse los cuadros 11 y 12 en el anexo).

En estas condiciones se comenzó la docencia en el 2.º cuatrimestre tratando de acomodarse lo más estrictamente posible a este diseño. Contando con las eventuales sorpresas de reducción de sesiones y tiempo que pueden acaecer en el proceso docente habitual del ámbito universitario, estaba previsto que en el cronograma total se sacrificarían elementos cuya puesta en práctica pudieran salir del cómputo de horas asignadas. La salida era un “plan B” consistente en asignar para las tutorías la mayor cantidad de horas de *atención de alumnos* posible (hay un total de seis horas a la semana fuera de la actividad de aula). En general, con 90 minutos semanales por grupo de docencia quedaría cubierta la necesidad en caso de no disponer de tiempo o de tener que ajustar calendario. Esta eventualidad, que acabaría convirtiéndose en innegable realidad, daba también un margen de actuación en el aula para equilibrar excesos de tiempo dedicado a cualquiera de las actividades programadas.

Considerando que para quien esto escribe la metodología estaba ya ensayada desde hacía más de una década (Zabala, 2000), pocas sorpresas se pudieron encontrar en el desarrollo de la docencia de grado.

Los estudiantes, que gracias a la plataforma de autoformación de la UCV contaban con toda la documentación necesaria siempre al día, se adaptaron de manera excelente a los objetivos previstos, formaron los grupos de trabajo correspondientes y asumieron las tareas asignadas desde el inicio. Igualmente, conocieron y comprendieron –al menos de manera generalizada, por lo que me consta– el significado de su compromiso con la asignatura y el grupo-clase. Asimismo, fueron protagonistas y partícipes de una autoobservación/valoración personal inicial sobre sus conocimientos previos en el ámbito de nuestra área de conocimientos.

El desarrollo del cronograma general propuesto fue prácticamente perfecto; solo hizo falta utilizar –como ya había avanzado– tiempo de sesiones de la vigente atención de alumnos para recibir a los grupos en el seguimiento de las actividades del trabajo externo grupal. Por lo demás, todo siguió el plan predeterminado. Es verdad que hubo que establecer paréntesis de metacognición y reflexión en la actividad del aula sobre los procedimientos y las actitudes de la actividad externa asignada a los estudiantes en el marco del ECTS, recordándoles, por ejemplo, que la asignatura exigía una cantidad de tiempo de dedicación semanal concreta, o que la actividad grupal debía ser llevada a cabo con unas perspectivas cooperativas rigurosas y exigentes, etc.



Los estudiantes de los grupos asignados a la docencia en esta asignatura han ofrecido la evidencia de haber seguido en un nivel cualitativamente medio-alto (4 sobre 6) la responsabilidad y exigencia asignadas en términos globales. Todas las actividades previstas han podido llevarse a cabo y sus resultados arrojan un resultado más que deseable a lo largo de todo el cuatrimestre. Los registros individuales, cuyo diseño hemos podido ver en el cuadro 6 del anexo, atestiguan y refrendan estas últimas aseveraciones (desgraciadamente, dada la brevedad de espacio disponible, no podemos ofrecer aquí una observación directa al lector; esta información está disponible, en todo caso, contactando con el autor mediante el correo electrónico <juanjo.zabala@ucv.es>).

Este año, en cuanto a alumnos presentados a la prueba final, se ha mantenido la tónica de otros grupos de primero de Magisterio en los que he venido impartiendo clase desde 1997. Aunque los datos sobre el número de “estudiantes no presentados” no resulta significativo, puesto que se presentan siempre en función de variables de difícil seguimiento sin contar con todos los datos necesarios (dedicación del estudiantado absoluta o no a la actividad universitaria, jornadas del estudiante con obligaciones ajenas a este ámbito –dedicación familiar, social, laboral, etc.–, ubicación de la fecha de las pruebas en el periodo de exámenes...), nada parece haber variado de la puesta en práctica del diseño anterior al grado.

En este bloque se ha incluido usualmente a aquellas personas que, pese a contar con todas las calificaciones necesarias, presentan deficiencias de ortografía básica, coherencia y cohesión escrita. A estos estudiantes la calificación les queda “hipotecada”, según consta en las adendas de la guía docente –como desde siempre constó en el tradicional programa de la asignatura (Zabala, 2000)– a la espera de una recuperación adecuada en la siguiente convocatoria. Como ejemplo incluyo en el cuadro 13 en el anexo las tasas de cuatro cursos anteriores.

En cuanto a los resultados obtenidos (véase el cuadro 14 en el anexo), hay que señalar que la ratio personal de suspensos habitual estaba entre el 10 y el 15% de los estudiantes presentados; el curso anterior hubo un notable ascenso, como puede observarse en los dos cuadros recién mencionados (19%); y este año la cifra ha aumentado perceptiblemente en el conjunto de los grupos en los que he impartido la asignatura en el grado (23,8%), lo cual ofrece una desagradable sensación inicial. Es novedoso, igualmente, que las calificaciones de promoción de la asignatura (aprobados, notables y sobresalientes) se han concentrado en una franja más estrecha: no se han computado estudiantes con una calificación inferior a un “aprobado alto” (<6), ni con “sobresaliente” (>8,99); por otra parte, las medias (total y de promoción) han subido y tanto la máxima como la mínima han retrocedido (los suspensos no bajan este año de una calificación como 3,5, no hay *notables altos* mayores de 8,55 y no aparecen este año registros de *sobresaliente*).



3. CONCLUSIONES

Estos resultados manifiestan a nuestro entender un relativo descenso del rendimiento, probablemente más relacionado con la dificultad que supone que todas las asignaturas están actualmente siguiendo un sistema similar, cuya exigencia indudablemente aumenta las tareas cotidianas, pues la evaluación no está ya basada en ningún caso en el estudio “de última hora” y sí exige un mayor compromiso del estudiante con su propia actividad, con la grupal y un seguimiento durante todo el tiempo de desarrollo de las asignaturas en su conjunto.

Según las orientaciones del grado (Martínez Rico, 2009), que, en general, atribuye un 60% de la actividad de cada asignatura al ámbito autónomo, los estudiantes habrían de dedicar unas 450 horas de atención al conjunto de asignaturas por cuatrimestre fuera del aula; es decir, alrededor de 30 horas por semana. Deberíamos considerar, pues, en las comisiones de seguimiento del grado que lo programado por las guías (trabajos grupales, estudio, lecturas, etc.) se adecue a esta disponibilidad (entendiendo, claro está, que a esas 30 horas de trabajo autónomo, hay que añadir las 20 semanales que los estudiantes están en las aulas). Igualmente, en algún momento habremos de considerar cómo despertar en los estudiantes la conciencia rigurosa de lo que la participación discente en un grado universitario significa. En todo caso, esta reflexión no pretende ir más allá en este momento.

Como información final añadimos que se ha observado y señalado una serie de evidencias que pueden ser un espacio de partida desde el punto de vista de la calidad de la puesta en práctica de los grados, sobre todo si, como es de rigor, los estudiantes han de cooperar en su propia formación de una manera eficaz (véase el cuadro 15 en el anexo). Se han encontrado algunas fortalezas respecto a la adecuación del cronograma que diseñamos inicialmente en la Comisión de diseño de la asignatura y a la disponibilidad de tiempo, contando, eso sí, con el uso de las mencionadas franjas de atención de alumnos, pues por los ajustes de necesidad emergente no se ha podido incluir la atención grupal adecuada en el ámbito del aula dentro de la distribución temporal inicialmente diseñada (véase cuadro 12 en el anexo); por otra parte, en mi caso, ya que las evidencias se refieren a los grupos en concreto, una fortaleza digna de ser tomada en consideración es la consecución (los resultados lo corroboran) aparente de competencias considerando los resultados de aprendizaje en forma global; del mismo modo, es digna de mención la actitud frente a los compromisos de cooperación de los estudiantes. Las debilidades quedan reflejadas en la dificultad que entraña para los propios estudiantes el cambio de sistema de dedicación personal fuera del aula (que ahora no puede reducirse a un breve periodo de tiempo antes de las pruebas finales) o la valoración del verdadero significado de cada tipo de instrumento de evaluación, el propio seguimiento, la cooperación y el



aprendizaje significativo. Cuestiones algunas que probablemente no podemos “reparar” eficientemente desde el ámbito universitario, sino más bien desde las etapas anteriores de formación académica.

Otras limitaciones, como la del tiempo de maduración de la transmisión de conocimiento en esta asignatura (especialmente en lo que se refiere a las facetas procedimentales, actitudinales y metacognitivas) no tienen fácil solución, pues no podemos asignar una temporalización más deseable (anual con una modulación estudiable; ahora cuenta con un semestre para ser impartida) que favorezca la adquisición de competencias.

Por ello, se dejan para un momento más adecuado las propuestas de mejora, que solo pueden ser fruto de la colaboración y cooperación de todos los estamentos y personas involucradas en esta excepcional y apasionante tarea de formar maestros, como es nuestro caso.

En resumen, la adaptación al “Plan Bolonia” supone, por el momento, en algunos de nuestros casos una revisión básica de los presupuestos sobre los que ya se trabajaban en ciertas asignaturas, incluso antes de los primeros rumores del célebre plan. En otros, la adaptación puede resultar –por el propio carácter de ellas, menos susceptibles de aplicar tradicionalmente metodologías participativas– más laboriosa tanto para los equipos docentes como para los propios estudiantes.

Las tendencias del aprendizaje significativo, la cooperación grupal, el desarrollo y afianzamiento (resultados de aprendizaje) de las habilidades y destrezas meta (competencias), la secuenciación progresiva de contenidos, la variación de instrumentos de evaluación, la metodología participativa y evaluación continua, así como la distribución de tareas y actividades de aprendizaje-enseñanza a lo largo de un determinado periodo en el que se inscribe el contacto discente-docente, han podido ser llevadas a la práctica de una forma no disruptiva para algunos de los que estábamos previamente involucrados en las tareas de la formación de profesores; experiencia que, en todo caso, ponemos a disposición de quienes crean necesitar una orientación o ayuda en sus tareas de diseño o puesta en práctica de estos.

La educación superior exige que pongamos a disposición de los estudiantes unos instrumentos de desarrollo competencial que no solo sirvan para su profesionalización mientras están en nuestras aulas, sino que les permitan mantenerse a lo largo de su andadura docente. De ahí que, como profesores, debamos estar dispuestos a contribuir con todo nuestro buen hacer a facilitárselos.

Aun así, el ofrecimiento anterior no puede ser más que cooperativo, pues este proceso de adaptación necesita ser pulido constantemente, ya que implica unas nada desdeñables dificultades tanto para la institución universitaria en general como para los agentes del proceso de aprendizaje-enseñanza, los participantes y responsables de la guía y el seguimiento de la formación: docentes y discentes.



No es, pues, una tarea de unos pocos; tampoco, por otro lado, ha de ser responsabilidad específica de la educación superior: el compromiso de formación en las etapas de la educación secundaria, especialmente en el tramo final de ella, ha de quedar sistematizado e instituido. Favorecer este compromiso y facilitar su desarrollo es tarea indispensable si estamos pensando en una profesionalización de calidad e imbuida de buenas prácticas. Para esto, eso sí, la universidad puede y debe colaborar con los discentes y las instituciones en las que estos desarrollan su labor, orientando y facilitando los instrumentos necesarios para que los estudiantes lleguen más actualizados en las tareas y actividades de la metodología que la ley ha prescrito.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ZABALA LARRABEITI, J. J. (2000) *Adendas al programa oficial de la asignatura "Lengua y literatura española y su didáctica" para los grupos de Magisterio de Ed. Física, Lengua extranjera y Ed. Musical (grupos de tarde)*. Godella. Material reprografiado.
- MALDONADO, A. (coord.) (2004) *Libro Blanco del Magisterio*. Madrid, ANECA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007) *Orden ministerial ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Madrid, BOE.
- MARTÍNEZ RICO, G. (coord.) (2009) *Memoria Vigente Grado Educación Primaria 03/2010*. [Consultado el 19 de julio de 2011 en <https://www.ucv.es/estudios_memorias.asp?t=116&g=2&f=1>].
- EQUIPO DOCENTE DE FILOLOGÍA PARA LA ASIGNATURA "LENGUA ORAL Y ESCRITA (CASTELLANO)" (2010) *Guía docente Lengua oral y escrita. Grado en Magisterio Primaria. UCV*. [Consultado el 19 de julio de 2011 en <https://www.ucv.es/estudios_plan_guias.asp?t=116&g=2&a=1&f=1>].
- ZABALA LARRABEITI, J. J. (2010) *Guía didáctica para el grupo A de 1.º de Grado de Maestro de Ed. Primaria: Resumen de la Guía docente Prim. A "Lengua oral y escrita"*. [Consultado el 19 de julio de 2011 en <https://www.plataforma.ucv.es/file.php/318/DOCUMENTOS_LEOE_PRI_A/RESUMEN_GUIA_DOCENTE_PRIM_A_LENGUA_ORAL_Y_ESCRITA.pdf>].



ANEXO

CUADRO 1. *Competencias y resultados de aprendizaje diseñado en la guía docente de la asignatura «LENGUA ORAL Y ESCRITA (español)» 4,5 ECTS*

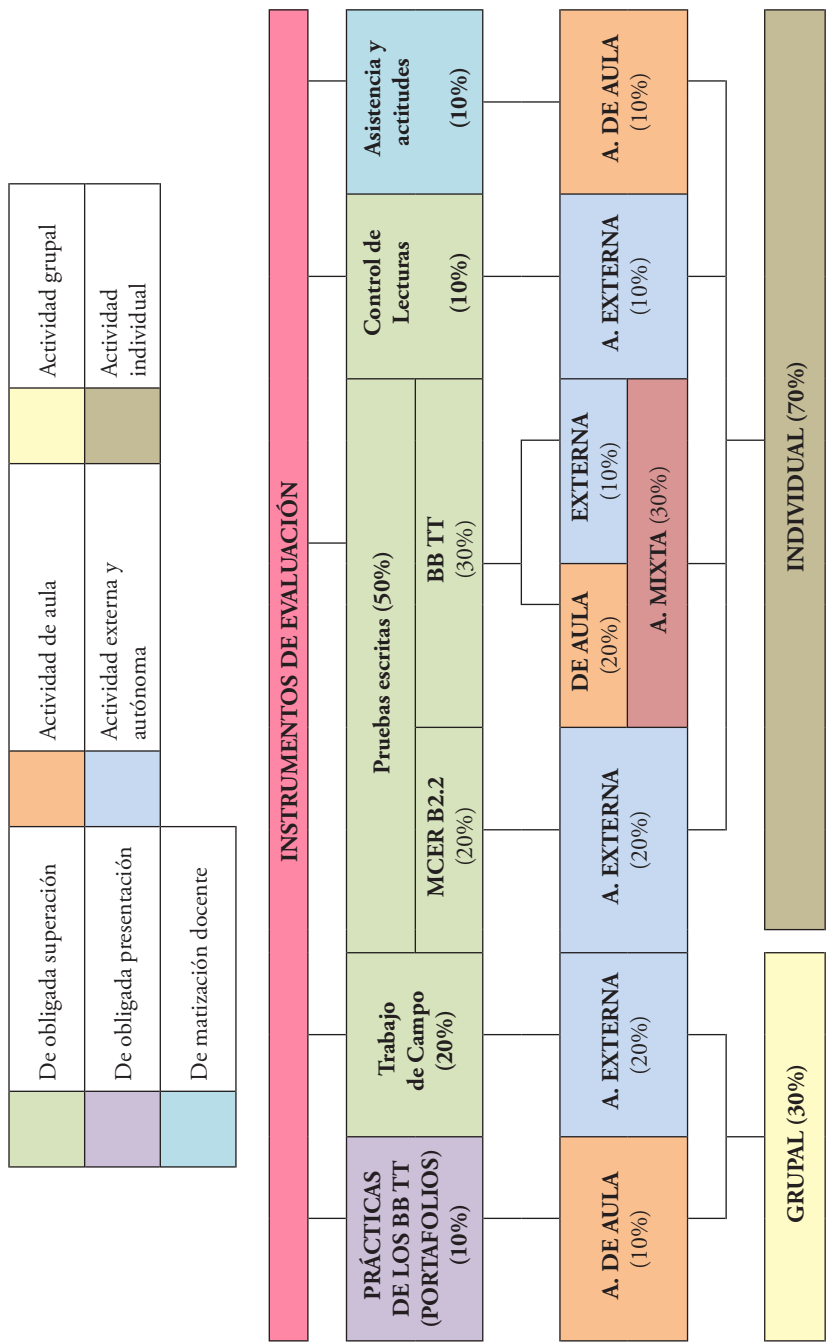
| COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA ASIGNATURA | Ponderación / 4 |
|--|-----------------|
| 1. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. | 3/4 |
| 2. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. | 3/4 |
| 3. Expresarse correctamente , de forma oral y escrita, en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. | 4/4 |
| 6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. | 3/4 |
| 12. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y comunicación . Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. | 3/4 |
| 14. Estimular y valorar el esfuerzo , la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. | 4/4 |
| 20. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. | 3/4 |
| 22. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. | 4/4 |
| 23. Saber trabajar en equipo en contextos interdisciplinares, manifestando iniciativa y creatividad. | 3/4 |
| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA | Ponderación /4 |
| 1. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. | 4/4 |
| 4. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. | 3/4 |
| 5. Hablar, comprender, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana | 4/4 |
| 8. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. | 4/4 |



| RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA | COMPETENCIAS |
|---|---|
| R-1. El estudiante conoce los fundamentos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que permiten abordar las situaciones de aprendizaje en contextos multiculturales y plurilingües. | G1 E1, E8 |
| R-2.1. El estudiante identifica y aplica en las actividades propuestas en el ámbito universitario los principios básicos de las ciencias del lenguaje. R-2.2. El estudiante es capaz de desarrollar procesos de comunicación adecuados, eficientes y eficaces observables en sus propias producciones. | G2, G3 E1, E5 |
| R-3. El estudiante habla, comprende, escribe y lee de acuerdo con las competencias exigidas en el nivel B2.2 del MCER. R-3.1. El estudiante es capaz de percibir correctamente y analizar adecuadamente las estructuras y procesos de construcción interna de la lengua española en sus diferentes niveles. R-3.2. El estudiante es capaz de diseñar adecuadamente en sus propias producciones en un ámbito universitario las estructuras y procesos de construcción interna de la lengua española en sus diferentes niveles. R-3.3. El estudiante es capaz de monitorizar adecuadamente las propias producciones orales y escritas. | G2, G3 E4, E5 |
| R-4. El estudiante demuestra autoexigencia personal y rigor en las propias producciones dentro del ámbito académico y profesional. R-4.1. El estudiante es capaz de llevar a cabo eficientemente tareas grupales para el diseño, desarrollo y presentación de estas en un ámbito universitario. R-4.2. El estudiante es capaz de llevar a cabo adecuada y eficientemente tareas individuales propias de un ámbito universitario. | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 |



CUADRO 2. Esquema de la actividad docente, tipología y sus instrumentos de evaluación



CUADRO 3. *Orientaciones para llevar a cabo las actividades de referencia*

| |
|--|
| LECTURAS (es obligatoria la lectura de uno de estos libros) |
| .../... |
| ORIENTACIONES SOBRE LOS CONTROLES DE LECTURA |
| 1. Control de lecturas: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Los estudiantes elaborarán una ficha completa con las características bibliográficas de cada libro leído¹. 1.2. En el protocolo que le será entregado en el examen el estudiante redactará, además de dar cuenta del libro leído, respuestas a cuestiones de reflexión, valoración, opinión y síntesis de cada libro leído. 1.3. Para la valoración de los controles de lectura se tendrán en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ➤ la calidad de la redacción de las respuestas. ➤ el nivel de información pertinente ofrecido por la respuesta a la prueba. ➤ la calidad de elaboración y presentación de los materiales accesorios. |
| DATOS INTERÉS PARA ELABORAR LA FICHA BIBLIOGRÁFICA: .../... |
| TRABAJOS DE CAMPO GRUPALES Es obligatoria la elección por parte de cada grupo de una de las siguientes propuestas; así como la elaboración y entrega de un memorando de unas 12 páginas y la presentación oral por medio de un Power Point o similar aplicación de la tarea realizada y sus conclusiones. |
| Los componentes del grupo, tras una introducción teórica sobre la cuestión, presentarán varios ejemplos de distintos niveles de competencia comunicativa escrita extraídos de los medios de comunicación: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA: 1.2. .../... |
| ORIENTACIONES SOBRE LOS TRABAJOS DE CAMPO |
| Tras la asignación de trabajos, los grupos realizará adecuadamente su tarea, reuniéndose para distribuir los cometidos individuales, generando su calendario de encuentros, acordando las visitas al profesor necesarias para la orientación en los periodos señalados al efecto, elaborando un dossier en los términos y plazos de entrega solicitados |
| La observación: <u>Planteamiento de objetivos...</u> /... <u>Procedimientos...</u> /... Entrega de trabajos: .../... Exposición de los trabajos: .../... Corrección de trabajos: Para la valoración de los trabajos se tendrán en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ➤ la calidad de la redacción de la memoria escrita y de sus conclusiones.../... |

¹ La ficha bibliográfica se presentará en formato A-4 y plastificada.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS DE CAMPO

Antes de la exposición cada grupo, de forma privada:

☞ Elaborará un documento “memorando” de presentación al profesor.

☞ .../....

Para el momento de la exposición, cada grupo:

☞ Mostrará la adecuación al momento y lugar del desarrollo de esta tarea

☞ .../...

Debilidades relativas a la adecuación en el momento de la exposición.

Circunstancias que concurren en el proceso de redacción de un texto.

**ENCABEZAMIENTO DEL PROTOCOLO DE HETEROEVALUACIÓN DE
EXPOSICIONES ORALES EN EL AULA SOBRE TRABAJOS GRUPALES DE CAMPO**

CURSO: _de _____ del grupo _____

GRUPO CALIFICADOR _____

Puntúese cada apartado con un valor de 1 (mínimo) a 5 (máximo) sin decimales.

GRUPO:

TEMA:

EXPRESIÓN ORAL:

CALIDAD MATERIALES:

INTERÉS CONCITADO:

INFORMACIÓN PERTINENTE:

TOTAL:



CUADRO 4. *Protocolo de evaluación del memorando del Trabajo de Campo*

| | | |
|--|--|-------------------|
| El ajuste a las normas exigidas en el programa de la asignatura es | | excelente .../... |
| El nivel de información académica, potencial ayuda, información y reflexión a quienes accedan a su lectura es | | excelente .../... |
| El aspecto formal es | | excelente .../... |

Observaciones de errores o deficiencias que deberían ser subsanados:

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Falta de observación de las normas de elaboración y presentación |
| <input type="checkbox"/> | Falta de rigor en el tratamiento de la información |
| <input type="checkbox"/> | Falta frecuente o persistente de coherencia |
| <input type="checkbox"/> | Defectos frecuentes o muy abundantes de puntuación y concordancia |
| <input type="checkbox"/> | Uso frecuente o muy abundante de períodos oracionales farragosos y repeticiones léxicas |
| <input type="checkbox"/> | Faltas de ortografía. |
| <input type="checkbox"/> | Acentuación deficiente. |

CUADRO 5. *Cronograma para la localización de la prueba Control de lecturas y Exposición del Trabajo de Campo*

| REFERENCIA DEL CONTROL DE LECTURAS Y LAS EXPOSICIONES DE T. DE C. | | | | | | | |
|---|--------|--|--|--|---|--|------|
| ABRIL | | | | | | | SEM. |
| | | | → S2-BT4 CONTROL DE LECTURA | | Semana Santa | | 10ª |
| | | | Pascua | | | | |
| | | | | | | | |
| MAYO | S.Vte. | | → | | → | | 11ª |
| | | | →(FECHA LÍMITE DE ENTREGA DE MEMORANDOS DE T.C. PARA PENÚLTIMA SESIÓN) | | →(FECHA LÍMITE DE ENTREGA DE MEMORANDOS DE T.C. PARA ÚLTIMA SESIÓN) | | 12ª |
| | | | → | | → | | 13ª |
| | | | → S-Y EXPOSICIONES | | →S-Z EXPOSICIONES | | 14ª |
| | | | | | | | 15ª |



CUADRO 6. Estadillo de seguimiento de la actividad por estudiante

| GRUPO | PRÁCTICAS DE LOS BB TT (PORTAFOLIOS) (10%) | | | | Trabajo de Campo (20%) | | | | Prueba escrita (50%) | | | | Control Lecturas (10%) | | | | A/A (10%) | | | |
|-------|--|------------|----------|----------|------------------------|-----------|----------|-----------|----------------------|-----------------|------------|-----------|------------------------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|-------------|------------|
| | Foto | Estudiante | BT1 (3%) | BT4 (3%) | BT4 (3%) | Proc (1%) | EXP (7%) | MEM. (7%) | Proc (3%) | MCER B2.2 (20%) | | | BB TT (30%) | | Ficha (3%) | Com. (6%) | Proc (1%) | Asist (5%) | Activ. (5%) | |
| | | | | | | | | | | Gram. (9%) | Com. (10%) | Proc (1%) | Prác. (18%) | P.O. (9%) | | | | | | Proc. (3%) |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

CUADRO 7. Referencias a competencias y resultados de aprendizaje del estadillo de seguimiento

| GRUPAL (30%) | | | | | | | | | | INDIVIDUAL (70%) | | | | | | | | | |
|--|-----|--|------------|---------------------------|------------|--|----------------|------------------------------------|----------------|------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|
| COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA | COMP | RRA |
| G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R4 | G2, G3, G12, G14, G20, G22, G23 E1, E4, E5, E8 | R2, R3, R4 | G1, G2, G3 E1, E4, E5, E8 | R1, R2, R3 | G1, G2, G3, G12, G14, G20, G22, G23 E1, E4, E5, E8 | R1, R2, R3, R4 | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R1, R2, R3, R4 | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R4 | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R4 | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R4 | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R4 | G3, G12, G14, G20, G22, G23 E5, E8 | R4 |
| PRÁCTICAS DE LOS BB TT (PORTAFOLIOS) (10%) | | Trabajo de Campo (20%) | | Prueba escrita (50%) | | Trabajo de Campo (20%) | | Prueba escrita (50%) | | Trabajo de Campo (20%) | | Prueba escrita (50%) | | Trabajo de Campo (20%) | | Prueba escrita (50%) | | Trabajo de Campo (20%) | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

- De obligada superación
- De obligada presentación
- De matización docente



CUADRO 8. Referencias a instrumentos de evaluación del estadillo de seguimiento

| INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | CUESTIÓN | % GENERAL |
|----------------------------|--------------------------|-----------|
| PRÁCTICAS DE TALLER | <i>Portafolio</i> | 10 |
| TRABAJO DE CAMPO | <i>Exposición</i> | 20 |
| | <i>Memorando</i> | |
| PRUEBAS ESCRITAS | <i>Nivel B.2.2 MCER</i> | 20 |
| | <i>Bloques temáticos</i> | 30 |
| CONTROL DE LECTURAS | <i>Actividad previa</i> | 10 |
| | <i>Prueba escrita</i> | |
| ACTITUDES | <i>COOPERACIÓN</i> | 10 |

CUADRO 9. Desglose de instrumentos de evaluación

| INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | CUESTIÓN | | TIPOLOGÍA PEDAGÓGICA | % PARTICULAR | % GENERAL |
|----------------------------|-------------------|-------------------------------|----------------------|--------------|-----------|
| PRÁCTICAS DE TALLER | <i>Portafolio</i> | BT 1: Lengua y sociedad | SH | 3 | 10 |
| | | BT 2: Competencia lingüística | SH | 3 | |
| | | BT 3: Lengua escrita | SH | 3 | |
| | | Adecuación 1 | SH | 1 | |
| TRABAJO DE CAMPO | <i>Exposición</i> | Documentación | S /SH | 7 | 20 |
| | | Adecuación 2 | SH /SS | 3 | |
| | <i>Memorando</i> | Documentación | S /SH | 7 | |
| | | Adecuación 3 | SH /SS | 3 | |



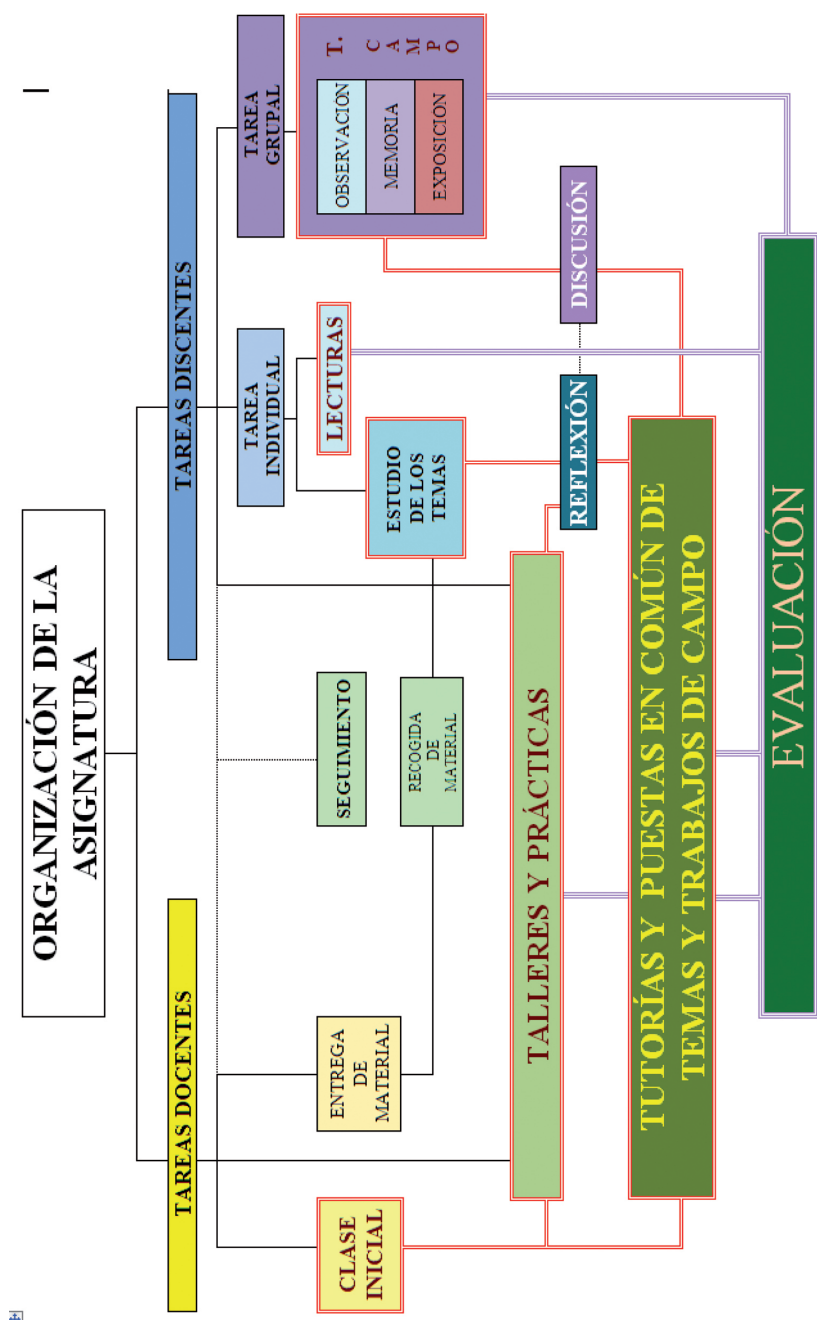
| INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | CUESTIÓN | | TIPOLOGÍA PEDAGÓGICA | % PARTICULAR | % GENERAL |
|----------------------------|-------------------|-----------------------------------|----------------------|--------------|-----------|
| PRUEBAS ESCRITAS | Nivel B.2.2 MCER | Corrección de texto | SH | 3 | 20 |
| | | Explicitación de reglas ortográf. | S | 3 | |
| | | Gramática: Irregularidades | S | 3 | |
| | | Elaboración textual | SH | 10 | |
| | | Adecuación 4 | SH | 1 | |
| | Bloques temáticos | Contextualización | SH | 3 | 30 |
| | | Fonología: fonema-grafema | S | 3 | |
| | | Fonología: sílaba | S | 3 | |
| | | Morfología | S | 3 | |
| | | Sintaxis | S | 3 | |
| | | Prueba objetiva sobre teoría | S | 9 | |
| | | Esquema | S /SH | 3 | |
| | | Adecuación 5 | SH/ SS | 3 | |
| CONTROL DE LECTURAS | Actividad previa | Ficha de lectura | SH | 3 | 10 |
| | Prueba escrita | Comunicación | S/SH | 6 | |
| | | Adecuación 6 | SH/ SS | 1 | |
| ACTITUDES | COOPERACIÓN | Asistencia colaborativa | SS | 5 | 10 |
| | | Interés colaborativo | SS | 5 | |

CUADRO 10. Proporción de tipología de «saberes» de los instrumentos de evaluación

| | |
|-----------------------------|------------------------|
| SABER (S) | 36% |
| SABER HACER (SH) | 48,5% |
| SABER SER/ SABER ESTAR (SS) | 15,5% |
| S /SH | Repartidos entre S/SH |
| SH/ SS | Repartidos entre SS/SH |



CUADRO 11. Organización de la asignatura. © Zabala-Rico 2000-2010



CUADRO 13. Tasas de cursos anteriores en la asignatura transferible del plan 2000 de la diplomatura equivalente

| TASAS HISTÓRICAS DE LA ASIGNATURA | TIPO | CURSO | ALUM. MATRIC. | PRESENTADOS | | APTOS | | PENDIENTES | | AÑO |
|---|------|-------|---------------|-------------|--------|-------|--------|------------|--------|-------|
| | | | | N | TASA 1 | N | TASA 2 | N | TASA 3 | |
| Lengua y literatura española y su didáctica | TR | 1º | 62 | 46 | 74% | 39 | 84,7% | 23 | 37% | 06/07 |
| | TR | 1º | 62 | 47 | 74,1% | 41 | 89,3% | 21 | 33,8% | 07/08 |
| | TR | 1º | 63 | 45 | 71,4% | 40 | 88,8% | 23 | 36,5% | 08/09 |
| | TR | 1º | 115 | 84 | 73,0% | 68 | 81,0% | 47 | 40,8% | 09/10 |

Tasa 1: Presentados: proporción de alumnos que se presentan a cada convocatoria sobre el total de **matriculados**

Tasa 2: Éxito: proporción de alumnos aprobados sobre los **presentados** en cada convocatoria

Tasa 3: No rendimiento: proporción de alumnos pendientes (no aptos) –restando los aptos en cada convocatoria– sobre el total de matriculados



CUADRO 14. Comparativas de las tasas de los años 2009-2010 y 2010-2011

| TASAS HISTÓRICAS DE LA ASIGNATURA | TIPO | CURSO | ALUM. MATRIC. | PRESENTADOS | | APTOS | | PENDIENTES | |
|---|------|-------|---------------|-------------|--------|-------|--------|------------|--------|
| | | | | N | TASA 1 | N | TASA 2 | N | TASA 3 |
| Lengua y literatura española y su didáctica 2009-2010 | TR | 1º | 115 | 84 | 73,0% | 68 | 81,0% | 47 | 40,8% |
| Lengua oral y escrita 2010-2011 | TR | 1º | 113 | 84 | 74,33% | 64 | 76,2% | 49 | 43,3% |

| | LLED | LEOyE |
|----------------------|-----------|-----------|
| Promocionados | | |
| Aprobado | 7 | 0 |
| Aprobado + | 20 | 24 |
| Notable | 28 | 25 |
| Notable + | 11 | 15 |
| Sobresaliente | 2 | 0 |
| Total | 68 | 64 |

| CALIFICACIONES | LLED | LEOyE |
|---------------------|------|-------|
| MEDIA | 6,34 | 6,46 |
| MEDIA PROMOCIONADA | 7,03 | 7,26 |
| MÍNIMA PROMOCIONADA | 5,00 | 6,10 |
| MÁXIMA | 9,20 | 8,55 |
| MÍNIMA | 2,00 | 3,50 |



CUADRO 15. *Fortalezas y debilidades***15 evidencias (observadas y obtenidas en el segundo cuatrimestre)**

| Fortalezas totales | A | B | C | D |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Adecuación de los contenidos programáticos al cronograma cuatrimestral (14 semanas) | | | | |
| Tiempo disponible para la actividad de aula del profesor | | | | |
| Tiempo suficiente para el estudio personal y la actividad grupal | | | | |
| Fortalezas parciales | A | B | C | D |
| Conocimiento y práctica discente de los compromisos de la actividad cooperativa | | | | |
| Resultados de aprendizaje en calibrado global de grupo | | | | |
| Consecución de competencias generales en calibrado global de grupo | | | | |
| Consecución de competencias específicas en calibrado global de grupo | | | | |
| Debilidades parciales | A | B | C | D |
| Conciencia discente de la organización del tiempo | | | | |
| Conciencia discente de la actividad propia del ámbito universitario (registro, contexto...) | | | | |
| Conocimientos previos de los discentes en calibrado global de grupo | | | | |
| Conocimiento y práctica discente de las técnicas de estudio universitarias | | | | |
| Conocimiento discente de los instrumentos de evaluación (P.O., memorandos, exposiciones...) | | | | |
| Debilidades totales | A | B | C | D |
| Tiempo suficiente de maduración de procedimientos y actitudes | | | | |
| Conciencia discente del valor y uso de la guía docente | | | | |
| Conocimiento de los protocolos y normativa del ámbito universitario (atención de estudiantes, correo, tutorías virtuales, revisión de calificaciones, seguimiento de su situación...) | | | | |

